

Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas

Juana M. Sancho Gil y José Miguel Correa Gorospe

Ilustraciones: Nùria Frago

Cuadernos de Pedagogía, Nº 436, Sección Monográfico, Julio 2013, Editorial Wolters Kluwer España

Juana M. Sancho Gil. Grupo de investigación consolidado Esbrina, Subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos (2009SGR 503), de la Universidad de Barcelona. REUNI+D, Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. MINECO. EDU2010-12194-E, subprograma EDUC. Correo-e: jmsancho@ub.edu

José Miguel Correa Gorospe. Grupo de investigación consolidado ELKARRIKERTUZ (IT-563-13) de la Universidad del País Vasco. Correo-e: jm.correagorospe@ehu.es

"La construcción de la identidad docente del profesorado de Educación Infantil y Primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)." MINECO. EDU2010-20852-C02-01/02.

Una de las finalidades de los sistemas educativos ha sido y es garantizar la transmisión y preservación de valores, actitudes y saberes dominantes y hegemónicos de una sociedad. Para Regis Debray (2001), el término transmisión tiene que ver "con la dinámica de la memoria colectiva", con "transportar la información de un tiempo a otro" (p. 16). La transmisión tiene un horizonte histórico, y precisa de un soporte técnico. En el caso de la escuela se trata de un soporte construido por elementos organizativos, simbólicos y artefactuales de muy distintos órdenes. De ahí que esta institución sea considerada como un dispositivo bastante inamovible, que hemos naturalizado como prácticamente el único que permite *educar* a todos los ciudadanos. En definitiva, una organización que tiende a mirar más al pasado que al presente o al futuro, y que parece poco preparada para lidiar con las características y desafíos de la sociedad actual.

En una entrevista reciente para *Cuadernos de Pedagogía*, David Berliner afirmaba: "Creo que vivimos en un mundo V-I-C-A: Volátil, Incierto, Complejo y Ambiguo. Si el mundo es así, se requiere un cambio radical en el currículo para que responda a los cambios en el mundo" (Sancho y Hernández, 2011, p. 47). La primera caracterización de nuestro tiempo como un mundo VICA, proviene, como otras tantas cosas, de las que la mayoría ni siquiera sabemos su origen, del ejército de Estados Unidos. Se comenzó a utilizar en la década de 1990 para describir la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad de las condiciones y situaciones generales que, hasta entonces, se habían considerado simples, previsibles, predecibles y controlables. Es posible que los *drones* sean una respuesta a esas condiciones.

Josh Rucker (2007) fue uno de los primeros en argumentar que estamos en un *mundo volátil* para la educación, donde nada es constante, lo que convierte la propia información en algo volátil. En un mundo incierto, que nos impide saber qué acontecerá mañana, por lo que tenemos que garantizar que nosotros y nuestros estudiantes desarrollemos nuestra capacidad para seguir aprendiendo a lo largo, y lo ancho, de la vida. En un mundo complejo, en el que cualquier ámbito en el que eduquemos está conformado por un conjunto de múltiples conexiones, configuraciones, interpretaciones y significados. Y en un *mundo ambiguo* en el que la respuesta puede ser "tal vez", ya que a medida que aumenta el ritmo del cambio, también aumenta el tiempo que necesitamos para analizar el conocimiento legitimado. La volatilidad de la información, la incertidumbre del futuro y la complejidad de la educación, aumentan de forma significativa la ambigüedad de las situaciones de enseñanza.

En este contexto, los docentes viven su trabajo con perplejidad. Se enfrentan con el dilema de luchar por poder llegar a ser el tipo de maestros que les gustaría, analizar el que están siendo o aceptar en el que se van a convertir, de acuerdo con su formación y las condiciones institucionales en las que desarrollan su trabajo. Una situación que el profesorado vive con especial intensidad durante los primeros años de carrera. Un tiempo en el que negocia, constantemente, sus sueños, sus visiones y sus ideas consigo

mismo, con las personas que lo rodean y con los centros en los que se integra. Unas veces para mejorarlos y darles forma práctica. Otras para limitarlos y desarrollar estrategias que le permitan sobrevivir manteniendo el interés por su trabajo. En cualquier caso, en el siglo *xxi*, al contrario de lo que muchos creen, no resulta fácil dedicarse a la enseñanza en la Escuela Infantil y Primaria.

En la mayoría de los países, cuando se piensa en los maestros de Educación Infantil y Primaria, se tiende a pensar en personas (sobre todo mujeres) que: realizan un trabajo fácil ("total, enseñar a niños pequeños"); tienen un buen horario y un buen sueldo, sobre todo en los lugares donde se puede vivir de un solo empleo; tienen muchas vacaciones; no necesitan una gran formación (parece que cualquiera sabe educar a un niño).

Esta opinión popular genera apreciaciones ambivalentes. Por una parte, parecería que no se aprecia su labor. O que se considera que realizan un trabajo poco exigente, bastante placentero y en unas condiciones envidiables. De hecho, algunos de los participantes en los grupos de discusión realizados como parte del proyecto en el que se basa este monográfico, decían sentir que "la sociedad nos odia porque tenemos dos meses de verano" (GD, La Rioja). Sin embargo, según los datos ofrecidos por el barómetro de febrero de 2013 del Centro de Investigaciones Sociológicas, los maestros de Educación Infantil y Primaria son la cuarta y tercera profesión más valoradas (74,64% y 74,70% respectivamente), siendo las dos primeras las de médico (81,58%) y profesor de universidad (75,16%). Y eso a pesar de las condiciones cambiantes en las que vienen desarrollando su trabajo.

El contexto en el que se insertan los docentes

Cuando en 2010 presentamos el proyecto de investigación en el que se basa este texto al entonces Ministerio de Ciencia e Innovación -hoy de Economía y Competitividad-, los aires cada vez más gélidos y neoconservadores de un tiempo económico y político que está socavando los siempre débiles derechos sociales, duramente conseguidos, estaban comenzando a arreciar. Los desencadenantes clave de esa tormenta perfecta, que comenzó a azotar a finales de la primera década de 2000, sobre todo a los países del sur de Europa, y se diría que están llegando al resto, parecen encontrarse en la bancarrota de Lehman Brothers en el plano internacional, el estallido de la denominada burbuja inmobiliaria en España y la crisis de la deuda soberana europea, del euro o de la zona euro, debido a la dificultad de algunos países para refinanciar su deuda pública sin la ayuda de terceros.

Estos tres elementos tan macroeconómicos y tan alejados de la vida cotidiana de la gran mayoría de los seres humanos, están teniendo importantes consecuencias para la satisfacción de derechos tan fundamentales como la educación y la sanidad. En España, en particular, después de unos años de bonanza política y económica, se están dando un conjunto de problemáticas que hay que añadir a las vinculadas a los cambios sociales continuos a los que ha de responder la educación.

La Constitución española promulgada en 1978, en el artículo 27, estipula, entre otras cosas, que "todos tienen el derecho a la educación", y que esta ha de procurar "el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales". También establece que "la enseñanza básica es obligatoria y gratuita". En los treinta años que median entre la aprobación de esta ley fundamental y el inicio de la crisis actual, tuvo lugar en España un época de desarrollo sin precedentes, en todos los ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos, y, como no podía ser de otro modo, en la educación.

La llamada transición democrática, desde el régimen dictatorial de Franco al estado social y democrático de derecho avalado por la Constitución, permitió avanzar, con iniciativas como los Pactos de la Moncloa, hacia metas educativas que parecían imposibles. Solo hay que tener en cuenta que, según el libro blanco realizado para preparar la Ley General de Educación de 1970, a finales de la década de 1960 el máximo nivel de escolarización se daba a los 6 años (88,7%) y la renta per cápita media era de unos 200 dólares (MEC, 1969). Hoy la escolaridad obligatoria es prácticamente del 100%, a pesar del importante abandono temprano del casi 30% de estudiantes de Secundaria Obligatoria; un 38% de los estudiantes van a la Universidad y la renta media per cápita pasa de los 30.150 dólares.

En estos años el número de docentes de Educación Infantil y Primaria ha aumentado de forma significativa. Según las estadísticas del Ministerio de Educación, los maestros de Enseñanza Infantil y Primaria pasan de 222.624 en el curso 1999-2000 a 359.314 en el

2011-12. Lo que significa un aumento de más del 60%. A esta situación propiciada por el crecimiento de la población escolarizada, se unió el fenómeno de la jubilación de un importante número de docentes que entraron en la profesión en los años 1970, con la Ley de Educación. A este fenómeno se añadió, en comunidades como Cataluña, la necesidad de nuevos maestros por una decisión política que aumentó el horario escolar en una hora (6 en lugar de 5) para equiparar la escuela pública con la privada y la concertada (esta última pagada en parte por todos los ciudadanos). Estas circunstancias propiciaron un fenómeno caracterizado, en un período de bonanza económica, por la necesidad de atraer y retener a personas que quisieran dedicarse a enseñar (OECD, 2005), lo que llevó a que no solo desapareciera el paro entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria, sino a que se permitiera trabajar en estos niveles de enseñanza a licenciados universitarios sin formación pedagógica específica. También favoreció que los estudiantes de Magisterio encontrasen trabajo casi antes de acabar la carrera y que la oferta de plazas universitarias para estudiar Magisterio creciera de manera exponencial. En la actualidad, prácticamente todas las universidades españolas (más de 70) ofrecen grados de Educación Infantil y Primaria. Y en algunas admiten hasta 750 estudiantes por curso.

Sin embargo, el estudio de las condiciones en las que los docentes que han participado en nuestra investigación han comenzado su vida laboral no refleja un panorama brillante. En general terminaron sus estudios entre 2004 y 2010, pero muy pocos tienen un trabajo asegurado. Unos pocos han aprobado la oposición y ya cuentan con una plaza fija para toda la vida (por ahora); los menos trabajan en escuelas concertadas con distintos tipos de contrato. Unos cuantos han aprobado varias veces la oposición, pero no han conseguido plaza, con el consiguiente desconcierto y desaliento. Los más van haciendo sustituciones en distintas escuelas. En algunos casos esa itinerancia los ha llevado a recorrer entre quince y veinte centros en un curso.

Mostrar/Ocultar



Por otra parte, los sueldos del profesorado de Educación Infantil y Primaria son relativamente más altos que los de otras profesiones. Sobre todo en los primeros momentos, porque después la inexistencia de carrera docente aminora la diferencia. Sin embargo, los recortes sufridos en los dos últimos años en el sector público han significado una pérdida considerable de poder adquisitivo. A lo que hay que añadir un aumento de las responsabilidades y la carga de trabajo con situaciones como tener que asumir la tutoría de un curso, aunque su contrato sea de media jornada. Además, durante el curso 2012-13, las políticas de ajuste traducidas en el aumento del número de alumnos por aula, desaparición de docentes de apoyo, etc. han comenzado a generar paro también en este sector. Así, algunas personas que habían tenido trabajos temporales en la escuela pública, incluso a jornada completa, y durante un curso entero, se encontraron con que, a principios de curso, no los llamaron para trabajar.

La configuración del contexto global y específico en el que hoy se inserta el profesorado en general, y el de Infantil y Primaria en particular, conlleva cambios importantes en la forma de aprender a ser maestro, y en los retos y situaciones a los que este tendrá que dar respuesta.

Qué implica aprender a ser maestra hoy

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, hoy más que nunca la constitución de la identidad docente se ve como un

proceso dinámico y permanente que implica dotar de sentido y reinterpretar las propias creencias, valores y experiencias (Flores y Day, 2006). Convertirse en maestro implica avanzar por un largo y ancho camino de negociación y cambio. Un recorrido mediado por las experiencias de dentro y fuera de la escuela, y por las propias visiones sobre lo que significa ser docente y el tipo de docente que se quiere llegar a ser.

Y los elementos de cambio más significativos, con los que se enfrenta hoy el profesorado en general y el principiante en particular, se reflejan en varios aspectos. Para empezar, en la noción de conocimiento, que ha dejado de ser algo perdurable para pasar a ser cambiante e impredecible. Los procesos de producción, almacenamiento, acceso, difusión y valoración del conocimiento se han visto profundamente transformados por las tecnologías digitales de la información y la comunicación. También se refleja en el cúmulo de requerimientos profesionales, muchas veces por encima de sus propias posibilidades, al que el profesorado tiene que responder. Esto le exige una constante actualización que aumenta el sentido de una identidad docente inacabada, en permanente transformación y negociación, en el contexto social y la comunidad educativa.

Además, la concepción de currículo básico se ha hecho más compleja. Lo que hoy se ha de enseñar en la escuela ya no responde a la idea de una profesión que se aprendía a ejercer durante la formación inicial pensando en una escuela segura, controlable y predecible, en la que el alumnado aprendía las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo. Este panorama ha quedado obsoleto. La escuela actual requiere una concepción del aprendizaje más basada en la indagación, la coordinación y la articulación dinámica del conocimiento, para la resolución de problemas, que en la mera memorización de contenidos cerrados y estancos.

Otro elemento de cambio se encuentra en el aumento de las exigencias a las que tiene que responder la escuela. No solo se ha extendido el tiempo de permanencia en el centro, sino que también se le pide que proporcione una formación básica que va desde la psicomotricidad hasta la alfabetización funcional, además de que eduque de forma integral al alumnado, sin olvidarse de las emociones o los comportamientos éticos.

También hay que reseñar los cambios globales y los movimientos migratorios que aumentan la diversidad geográfica, lingüística, religiosa, cultural, identitaria, cognitiva y emocional del alumnado. Si a esta diversidad le añadimos los antes mencionados cambios en el conocimiento y el currículo escolar, a la ya polivalente tarea docente se le añade una considerable complejidad. Algo que demanda un rol docente flexible, en permanente actualización y diálogo con su entorno.

Y, finalmente, otro elemento de cambio significativo es la digitalización de la cultura y la sociedad que comienza a hacer temblar los cimientos tradicionales de la escuela. Los ordenadores, las pizarras digitales, Internet, un mundo de comunicaciones digitales y ubicuas está llamando a la puerta de la escuela. La utilización educativa orientada a la mejora de estos nuevos recursos supone una intensificación del trabajo, y un aumento y diversificación de las competencias y saberes docentes. Si el papel de la escuela tradicional ha sido transmitir ciertas informaciones clave, en una época de información limitada y escogida, para su edición en libros de texto, el momento actual posibilita un acceso amplio y variado a todo tipo de información. Esto cuestiona las funciones tradicionales de la escuela y el papel del maestro que ha de compaginar el mundo escolar con la atracción mediática de los nuevos canales de información (Twitter, YouTube, Facebook, etc.). La memoria sin sentido, el horror por el error -sin que conlleve aprendizaje-, y la reproducción fiel y memorística de un conocimiento factual y declarativo tiene que ir dejando paso a la indagación, al planteamiento y resolución de problemas, y al desarrollo de los propios intereses, así como a una concepción del maestro como promotor del diálogo y la colaboración.

Mostrar/Ocultar



Hoy, más que nunca, ser maestro es vivir la necesidad de una permanente renovación. Renovación de actividades, de objetivos, de relaciones con la comunidad. La escuela tiene que romper con ciertos procedimientos y llevar a cabo una renovación metodológica. Y el mediador de toda esta gestión de expectativas y uno de los responsables de dar respuesta a las necesidades que demanda la sociedad es el profesorado. Aunque no sea el único garante, ni la única fuente de información, el papel de los docentes sigue siendo fundamental para ayudar al alumnado a construir su conocimiento personal, pero debe pasar de transmisor a guía y orientador. Transitando de una noción de autoridad impositiva a otra basada en el diálogo, el acompañamiento y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje.

Cabe preguntarse si en consonancia con el escenario que describimos, la formación inicial y permanente del profesorado es coherente con el mundo y la realidad actual. Si estas dos instancias formativas están preparando a los docentes para un cambio de perspectiva metodológica. Si los llevan a centrarse más en la negociación de intereses y en dar respuesta a las necesidades educativas de públicos variados, que en transitar por los caminos trillados por la rutina y el "siempre se ha hecho así...". Si están siendo preparados para ser guías y asesores del aprendizaje, o para ejercer una autoridad indiscutida en las aulas. Si están en condiciones de responder con creatividad a los retos metodológicos, o de repetir los modelos convencionales de transmisión de conocimiento.

Para saber más

Debray, Régis (2001): *Introducción a la Mediología*. Barcelona: Paidós

Flores, M. Assunção y Day, Christopher (2006): "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study", en *Teaching and Teacher Education*, nº 22, pp. 219-232.

OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: CERI-OECD.

Rucker, Josh (2007): "Fingertip Knowledge. Why memorization is no longer key to learning", en *Converge Magazine*, vol. 3, nº 2, pp. 32-36. Disponible en: http://media.centerdigitaled.com/Converge_Mag/pdfs/issues/CON_June07_lorz_PDF.pdf.

Sancho, Juana M. y Hernández, Fernando (2011): "Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. Entrevista a David Berliner", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 410, pp. 44-49.

Páginas web:

Estadísticas sobre el profesorado del Ministerio de Educación. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica.html>.

Centro de Investigaciones Sociológicas - Barómetro de febrero de 2013. http://datos.cis.es/pdf/Es2978mar_A.pdf.

Pactos de la Moncloa. <http://www.vespito.net/historia/transi/pactos.html>.

